

Euler, Dieter

## **Lernortkooperation in der beruflichen Bildung. Stand und Perspektiven aus Sicht wirtschaftspädagogischer Forschung**

Harney, Klaus [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten*. Weinheim u.a. : Beltz 1999, S. 249-272. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 40)



Quellenangabe/ Reference:

Euler, Dieter: Lernortkooperation in der beruflichen Bildung. Stand und Perspektiven aus Sicht wirtschaftspädagogischer Forschung - In: Harney, Klaus [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten*. Weinheim u.a. : Beltz 1999, S. 249-272 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-85208 - DOI: 10.25656/01:8520

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-85208>

<https://doi.org/10.25656/01:8520>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der  
  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

40. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

40. Beiheft

# Beruf und Berufsbildung

Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten

Herausgegeben von Klaus Harney und Heinz-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1999 Beltz Verlag · Weinheim und Basel  
Herstellung: Klaus Kaltenberg  
Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach  
Druck: Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza  
Printed in Germany  
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41141

# Inhaltsverzeichnis

KLAUS HARNEY / HEINZ-ELMAR TENORTH	
Beruf und Berufsbildung – Zur Einleitung in das Beiheft . . . . .	7
 <i>Form und Diskurs der Berufsbildung</i>	
HERMANN LANGE	
Die Form des Berufs . . . . .	11
CHRISTINE MAYER	
Entstehung und Stellung des Berufs im Berufsbildungssystem . . . . .	35
FLORIAN KREUTZER	
Beruf und Gesellschaftsstruktur. Zur reflexiven Institutionalisierung von Beruflichkeit in der modernen Gesellschaft . . . . .	61
SYLVIA RAHN	
Der Doppelcharakter des Berufs. Beobachtung einer erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Debatte . . . . .	85
 <i>Steuerung und Reproduktion des Berufsbildungssystems</i>	
ROLF DOBISCHAT / KARL DÜSSELDORFF	
Transformation der Berufsbildung in den neuen Bundesländern . . . . .	101
JÖRG STENDER	
Kriterien der individuellen und betrieblichen Ausbildungsbeteiligung. Befunde der Forschung und Konsequenzen für politische Steuerung . . . . .	121
MARTINA WEGGE / HAJO WEBER	
Steuerung in der Berufsbildung – zwischen Regulation und Deregulation .	137
URSULA BACKES-GELLNER	
Zur Notwendigkeit einer öffentlich institutionalisierten Berufsbildung . . .	157
FRIEDEMANN STOOS	
Der Arbeitsmarkt der Berufsbildung. . . . .	171

## *Berufsbildung im internationalen Vergleich*

THOMAS DEISSINGER

Beruflichkeit als Zusammenhang – ein Vergleich mit England . . . . . 189

UTE CLEMENT

Die transnationale Kommunizierbarkeit des Berufs.

Verständigungsprobleme im globalen Dorf . . . . . 209

## *Berufsbildung im Lebenslauf – zwischen Betrieb, Schule und Weiterbildung*

WALTHER MÜLLER-JENTSCH

Berufsbildung – eine Arena industrieller Beziehungen? . . . . . 233

DIETER EULER

Lernortkooperation in der beruflichen Bildung – Stand und Perspektiven  
aus Sicht wirtschaftspädagogischer Forschung . . . . . 249

KLAUS HARNEY / MARKUS WEISCHET / SABINE GESELBRACHT

Der Beruf als Input der Weiterbildung . . . . . 273

DIRK KONIETZKA

Beruf und Ausbildung im Generationenvergleich . . . . . 289

# Lernortkooperation in der beruflichen Bildung

## *Stand und Perspektiven aus Sicht wirtschaftspädagogischer Forschung*

### 1. Überblick

Der Begriff der Lernortkooperation hat in der Berufsbildung in den letzten Jahren eine steile Karriere gemacht. Dieser Beitrag verfolgt das Ziel, einen zusammenfassenden Überblick über das sowohl in der Berufsbildungspolitik als auch in der Berufsbildungsforschung intensiv diskutierte Feld der Lernortkooperation zu geben. Die Aktualität der Fragestellung belegen beispielsweise die jüngst vorgelegten Monographien (PÄTZOLD/WALDEN 1999; EULER/BERGER u.a. 1999), die den Forschungsgegenstand synoptisch aufbereiten und für weitergehende Erkenntnis- und Gestaltungsaktivitäten grundlegen.

Der Argumentationsgang wird wie folgt aufgebaut: Nach einigen notwendigen Grundlegungen (Kapitel 2) werden die Ansätze zur Lernortkooperation bis Ende der 80er Jahre problembezogen referiert (Kapitel 3). Anschließend werden die verfügbaren empirischen Befunde zur Lernortkooperation zusammenfassend dargestellt und diskutiert (Kapitel 4). Auf dieser Grundlage werden die zentralen theoretischen Fragestellungen aufgenommen, in einen Bezugsrahmen gestellt und mit Hilfe der verfügbaren Literatur diskutiert (Kapitel 5). Der Beitrag schließt mit einem perspektivischen Ausblick auf aktuelle Ansätze zur Weiterentwicklung des Forschungs- und Praxisfeldes (Kapitel 6).

### 2. Grundlegungen

Der Begriff des „dualen Systems“ konnotiert, daß zwei Subsysteme im Interesse eines übergeordneten Ganzen zusammenwirken bzw. sich einem gemeinsamen Ganzen unterordnen. Für die beiden Lernorte Schule und Betrieb wird aus dieser Dualität weitgehend selbstverständlich die Notwendigkeit einer möglichst engen Kooperation abgeleitet. Dabei stellt die Kooperation nur eine der möglichen Ausprägungen einer Beziehung unterschiedlicher Lernorte dar. Wie GRÜNER darlegte, bestand bis in die 50er Jahre hinein das Bestreben der Berufsschule weniger in der kooperativen Anbindung an die betriebliche Ausbildung, sondern primär in dem Streben nach Abgrenzung, Autonomie und Souveränität, denn nur so glaubte man, sich als der weniger angesehene Teil der Ausbildung behaupten und einer vollständigen Vereinnahmung entziehen zu können (GRÜNER 1976). Erst in den 60er Jahren wurde der Systemcharakter des dualen Systems stärker betont, und die Berufsschule wurde zumindest for-

mal zu einem ‚vollwertigen‘ Bestandteil des Systems. In diesem Sinne wurde das Kooperationspostulat folgerichtig in dem Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (1964) in hervorgehobener Weise formuliert: „Der Erfolg des dualen Ausbildungssystems hängt davon ab, daß seine Träger, die Ausbildungsbetriebe und die beruflichen Schulen, zusammenwirken. Ein Gegeneinander gefährdet die gemeinsame Sache. Auch ein Nebeneinander, in dem jeder sich damit begnügt, dem anderen seinen Zeitannteil an der Ausbildung zuzuerkennen, reicht nicht aus. Die Partner müssen – gestützt auf neue vertragliche, auch gesetzliche Regelungen – auf allen Ebenen zusammenarbeiten“ (DEUTSCHER AUSSCHUSS 1966, S. 503).

Auch wenn das Verhältnis der Lernorte Betrieb und Berufsschule im Berufsbildungsgesetz 1969 weitgehend offenblieb<sup>1</sup>, so vollzieht sich seit dieser Zeit die Diskussion über den Zusammenhang der Lernorte unter dem konstruktive Konnotationen hervorrufenden Begriff der „Lernortkooperation“. Der Begriff der Kooperation wird dabei vielfach in undifferenzierter Weise verwendet: Häufig ist eigentlich Koordination gemeint (i.S. eines abgestimmten Nebeneinanders), wenn von Kooperation (i.S. eines unmittelbaren Zusammenwirkens in gemeinsamen Projekten) gesprochen wird. Kooperation kann unterschiedliche Ziele, Inhalte und in der Folge auch eine unterschiedliche Intensität besitzen. Hinsichtlich der *Intensität von Lernortkooperation* ließen sich die Stufen des Informierens, Abstimmens und Zusammenwirkens unterscheiden, wobei die zweite Stufe dem o.g. Koordinations-, die dritte Stufe hingegen dem Kooperationsverständnis (i.e.S.) entsprechen würde.

Neben den begrifflichen Unschärfen bestand zunächst eine weitgehende Uninformiertheit darüber, (a) wie die Praxis der Lernortkooperation jenseits punktueller Einzelschilderungen aussieht und (b) welchen Standort die Lernortkooperation konzeptionell und normativ innerhalb der organisatorischen und didaktischen Strukturen des dualen Systems besitzt bzw. besitzen soll. Die Forschungsbemühungen um diese und andere Fragen begannen in den 70er Jahren, um dann in den vergangenen 10 Jahren an Intensität zu gewinnen.

### 3. Reflexionen zur Lernortkooperation bis Ende der 80er Jahre

Bis Mitte der 60er Jahre wurde noch davon ausgegangen, daß sich die schulische und betriebliche Ausbildung im Rahmen eines „Gleichlauf-Curriculums“ (LIPSMEIER 1987, S. 57 f.) miteinander verbinden ließen, indem die Ausbildungsinhalte im Sinne einer „didaktischen Parallelität“ sowohl didaktisch als auch lehrmethodisch getrennt und den beiden Lernorten Betrieb (für die Praxis) und Berufsschule (für die Theorie) eindeutig inhaltlich und zeitlich zugeordnet würden. Diese Prämisse wurde weitgehend aufgegeben, wenngleich auch heute noch gelegentlich auf diese Vorstellungen Bezug genommen wird. Die traditionellen Ansätze einer Lernortkooperation konzentrierten sich in

1 Im BBiG heißt es in § 1, Abs. 5 lediglich: „Berufsbildung wird durchgeführt in Betrieben der Wirtschaft, in vergleichbaren Einrichtungen außerhalb der Wirtschaft, insbesondere des öffentlichen Dienstes, der Angehörigen freier Berufe und in Haushalten (betriebliche Berufsbildung) sowie in berufsbildenden Schulen und sonstigen Berufsbildungseinrichtungen außerhalb der schulischen und betrieblichen Berufsbildung.“



diesem Sinne im wesentlichen auf Versuche, Formen der inhaltlichen Abstimmung zwischen der betrieblichen und schulischen Ausbildung zu finden.

Erste Ansätze einer systematischen Kooperation gab es Ende der 60er Jahre mit dem Modell des „Betriebsbezogenen Phasenunterrichts“ bei Siemens in München für die Ausbildung von Industriekaufleuten (ZEDLER 1996, S. 113 f.). Dabei wurden die Lehrangebote von Betrieb und Schule in Blockform aufeinander abgestimmt. Ein ähnliches Modell wurde später in Frankfurt erprobt (KRUSE/NAHM 1979). Über diese eher koordinativ ausgerichteten Ansätze hinaus beinhaltete ein Modellversuch in der Bauwirtschaft auch kooperative Elemente. Die Neuordnung der Ausbildungsberufe in der Bauwirtschaft führte 1974 mit der Einführung einer Stufenausbildung, der Übernahme der Grundausbildung durch Berufsschule und überbetriebliche Ausbildungsstätte sowie der Einführung eines Blocksystems zu einem veränderten Lernortgefüge, das eine Verständigung zwischen den Beteiligten als unumgänglich erscheinen ließ. Über die Einrichtung einer curricularen Arbeitsgruppe sowie einer integrierten Kontaktgruppe wurde der Rahmen geschaffen, um Inhalte abstimmen und ausbildungsbezogene Medien entwickeln zu können. Die Kooperationserfahrungen wurden während der Laufzeit des Modellversuchs als „erfolgreich“ beurteilt. „Dennoch haben, trotz des guten Willens der Beteiligten und trotz aller Bemühungen um Verstetigung der Kooperation, nicht alle guten Vorsätze sich auf Dauer in kooperatives Handeln umsetzen lassen.“ (SCHWIEDRZIK 1990, S. 26 f.). Ähnlich ernüchternd waren die Ergebnisse aus den beiden Modellversuchen „Curriculum Elektroinstallateur im Handwerk“ und „Curriculum Bankkaufmann“, die zwischen 1973–1981 durchgeführt wurden (DAUENHAUER 1975; 1978).

Schon in einer 1979 veröffentlichten BIBB-Untersuchung wurden einige Grundaussagen deutlich, die in Folgeuntersuchungen bestätigt werden sollten: Zwar stellte keiner der befragten Auszubildenden die Nützlichkeit einer engeren Zusammenarbeit von Berufsschulen und Betrieben in Abrede, doch zeigte sich zum einen mehr als die Hälfte der Befragten über den Berufsschulunterricht ihrer Auszubildenden unzureichend informiert, zum anderen bemühten sie sich nicht aktiv um den Erhalt entsprechender Informationen (FRANKE/KLEIN-SCHMITT 1979, S. 40 ff.).

„Ausbilder und Berufsschullehrer wissen vielfach zu wenig voneinander bzw. von den Bedingungen, unter denen der andere seine Arbeit tut. ... Lehrer und Ausbilder bedienen sich einer unterschiedlichen Sprache und entwickeln, bedingt durch die daraus resultierenden Verständigungsschwierigkeiten, sogar Ressentiments gegeneinander. ... Initiativen einzelner, die darauf abzielen, den Informations- und Meinungsaustausch zwischen den Lernorten in Gang zu setzen, versickern, weil Konzepte fehlen, die in überschaubaren Zeiträumen zu sichtbaren und meßbaren Erfolgen führen“ (SCHWIEDRZIK 1980, S. 9 f.).

Diese Ergebnisse werden empirisch gestützt durch inhaltsanalytische Auswertungen von Ausbildungsnachweisen durch BUNK u.a. Für einzelne Ausbildungsberufe (z.B. den Fleischerberuf) dokumentieren die Analysen in nahezu drastischer Weise, daß sich die Auszubildenden in zwei Welten bewegen, die inhaltlich mehr oder weniger zusammenhanglos nebeneinanderstehen (BUNK u.a. 1989, S. 325 ff.).

Aus dem uneingelösten Ideal eines „Gleichlaufcurriculums“ wurde nur in

Einzelfällen (zumeist im Kontext von Großbetrieben mit vollständigen Berufsschulklassen) ein „Abstimmungscurriculum“, eher traf der Begriff des „Autonomiecurriculums“ die Realität des inhaltlichen Zusammenhangs zwischen den Lernorten. Die theoretischen Perspektiven konzentrierten sich auf Versuche, die spezifischen Leistungsvorteile einzelner Lernorte herauszuarbeiten, um daraus Hinweise und Kriterien für eine ‚optimale‘ Zuweisung von Ausbildungsinhalten und -zielen auf die jeweils geeignetsten Lernorte zu erhalten (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, S. 69 f.; MÜNCH 1977; LIPSMER 1978).

#### 4. Empirische Befunde zur Lernortkooperation

Die verfügbaren Untersuchungen über die Praxis der Lernortkooperation beziehen sich auf zwei unterschiedliche Gegenstände: (a) Zum einen wird die *subjektive Einschätzung* der beteiligten Ausbilder, Lehrer und Auszubildenden erfragt, (b) zum anderen werden die *vorfindlichen Realisationsformen* einer Kooperation zwischen Schule und Betrieb ermittelt.

(a) Der erstgenannte Untersuchungsansatz ist im Grunde nicht sehr ergiebig, weil er mehr Fragen aufwirft als er beantworten kann. Zwei Beispiele im Hinblick auf die abgefragten Einschätzungen von Lehrern und Ausbildern mögen dies illustrieren:

- In der 1992 von ZEDLER/KOCH veröffentlichten Umfrage des Instituts der deutschen Wirtschaft bewertet etwa ein Sechstel der Ausbilder die Kooperation zwischen Betrieb und Berufsschule als mangelhaft (dies. 1992, S. 34). Umgekehrt bewerten folglich ca. 85 % die Kooperation mit „ausreichend“ oder besser. Mehr als 2/3 der Betriebe betrachten die Kooperation sogar als zumindest „befriedigend“. Der pauschal-positive Gesamteindruck ändert sich auch nicht wesentlich, wenn nach der Art der Kooperation gefragt wird.
- Eine vom BIBB initiierte Untersuchung kam zu einem vergleichbaren Ergebnis: „Von den Lehrern gaben 91 % an, daß sie in den letzten zwölf Monaten persönlich oder telefonischen Kontakt gehabt hätten; bei den Betrieben waren es 72 %“ (AUTSCH u.a. 1993, S. 33). Diese Quoten sind ebenfalls auf den ersten Blick beeindruckend. Bedenkt man aber, daß es für eine ehrliche Antwort ausreicht, wenn *ein* Lehrer *einen* Ausbilder anläßlich der jährlichen Arbeit in einer Prüfungskommission oder beim Sprechtag in der Schule getroffen hat, so relativiert sich das positive Bild. Bedenkt man weiterhin, daß mit Mühe eine Rücklaufquote für die Betriebe von ca. 25 % erreicht wurde (ebd.), die 72 % sich also auf ein Viertel aller überhaupt antwortenden Betriebe beziehen, sieht es selbst um die Quantität der Kontakte fast schon düster aus.

Ein weiterer Befund aus der BIBB-Untersuchung läßt die Zweifel weiter wachsen und führt dazu, daß die empirischen Aussagen weniger als Antworten denn als Anlaß zur kritischen Rückfrage betrachtet werden sollten (BUSCHFELD/EULER 1994, S. 10 ff.).

„Eine Ausweitung der Zusammenarbeit wird sowohl von den Ausbildern in Betrieben als auch von den Berufsschullehrern und den Leitern von Berufsschulen befürwortet. 90 % und mehr der Lehrer und der Leiter von Berufsschulen sprechen sich hierfür aus. Geringfügig zurückhaltender fällt die Zustimmung bei den Betrieben aus; hier votieren 13 % gegen eine Ausweitung der Zusammenarbeit“ (AUTSCH u.a. 1993, S. 28).

Wie vereinbart sich diese globale Befürwortung von ‚mehr‘ Kooperation mit dem oben angeführten Befund von ZEDLER/KOCH, nach dem eine grundlegende Zufriedenheit mit dem aktuellen Stand der Kooperation existiert?<sup>2</sup> M. E. wäre es zu einfach, die gegenläufigen Aussagen mit dem Hinweis abzutun, die befragten Ausbilder und Lehrer seien der Meinung, auch das Gute könne noch verbessert werden.

Etwas aussagekräftiger sind in diesem Zusammenhang die ‚Quereinschätzungen‘ des Ausbildungspersonals, die – ausgehend von vorgegebenen Antwortoptionen – Aufschluß geben über die Wertschätzung bzw. die Vorurteile von Ausbildern gegenüber Lehrern und umgekehrt<sup>3</sup>:

- Als unproblematisch sehen Ausbilder im Hinblick auf Lehrer deren Fachkompetenzen und Gesprächsbereitschaft, weitgehend unbeanstandet bleibt ferner die „Kooperationsbereitschaft“. Gespalten eingeschätzt werden das „Interesse für betriebliche Belange“ und die „pädagogische Kompetenz“ der Lehrer, besonders kritisch bewerten viele Ausbilder bei den Berufsschullehrern deren „Kenntnis betrieblicher Abläufe“ und die fehlende „Aufgeschlossenheit für neue Entwicklungen“. An anderer Stelle weisen PÄTZOLD/DREES/THIELE als ein Ergebnis ihres Forschungsprojekts darauf hin, daß Ausbilder (im gewerblich-technischen Bereich) insbesondere zu jenen Lehrern einen guten Zugang finden, die vor ihrer schulischen Tätigkeit bereits längere Zeiten in einem Betrieb verbracht haben. Die ‚typischen Lehrer‘ erschienen hingegen häufig „als weltfremd, als nicht praxisbezogen und als unnahbar“ (dies. 1998, S. 80). Zudem wird häufig zwischen Lehrern unterschiedlicher Fächergruppen differenziert, wobei die Akzeptanz für die berufsübergreifenden Fächer i.d.R. niedrig ausgeprägt ist (ebd., S. 121).

- 2 Die Unklarheiten lassen sich in ähnlicher Weise in zwei Studien feststellen, die 1988 bzw. 1989 durchgeführt wurden. So wird in einer Studie von DAMM-RÜGER u.a. (1988, S. 45) ausgewiesen, daß ca. 42 % der Ausbildungsbetriebe sich „gut“ bis „sehr gut“ über den Berufsschulstoff informiert fühlten, ca. 40 % noch „in etwa“ und nur 18 % gaben an, „kaum“ oder „gar nicht“ informiert zu sein. Dieses tendenziell positive Bild steht in Kontrast zu den Ergebnissen einer Befragung aus dem Jahre 1989, nach der 57 % der 300 befragten Ausbildungsbetriebe eine bessere Abstimmung des Berufsschulunterrichts mit der betrieblichen Ausbildung fordern (BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 1990, S. 106).
- 3 PÄTZOLD/DREES/THIELE 1993, S. 26 ff. sowie die Interpretationen bei WALDEN 1996, S. 43 f.; WALDEN/BRANDES 1995, S. 133. Die Aussagen werden in der Tendenz durch die Befragung bayerischer Betriebe und Berufsschulen bestätigt (DÖRING/STAHL 1998, S. 88). Bei diesen Aussagen ist zu berücksichtigen, daß das allgemein bekannte Phänomen diskrepanter Selbst- und Fremdwahrnehmungen auch im Kontext der Lernortkooperation seinen Niederschlag findet. Deutlich wird dies in der bayerischen Untersuchung, in der Betriebe und Berufsschulen auf die Frage nach den Initiatoren von Kooperationsaktivitäten völlig gegensätzlich antworteten: Die Lehrer wurden von 94,3 % der Berufsschulen und von 43,6 % der Betriebe als (Mit-)Initiatoren genannt, die Ausbilder hingegen von 68,4 % der Betriebe, aber nur von 35,2 % der Berufsschulen (DÖRING/STAHL 1998, S. 83).

- Berufsschullehrer schätzen bei Ausbildern insbesondere die Fachkompetenzen, die telefonische Erreichbarkeit sowie die Gesprächsbereitschaft. Weitgehend unbeanstandet fallen die Dimensionen „Kenntnis des Schulalltags“ sowie „Aufgeschlossenheit für neue Entwicklungen“ aus. Kritischer wird das „Interesse für schulische Belange“ und die „Kooperationsbereitschaft“ eingeschätzt, daneben insbesondere aber die „Zeit“ sowie die „pädagogische Kompetenz“. Weitergehend wird darauf hingewiesen, daß die Ausbilder für einen Teil der Berufsschullehrer als „Vertreter des ‚übermächtigen Partners‘ Betrieb“ wahrgenommen werden, die die „Berufsschule, je nach Interessenlage, instrumentalisieren oder zurückdrängen“ wollen (ebd., S. 81).

Neben Aussagen des Ausbildungspersonals wurden auch Einschätzungen der Auszubildenden erfragt. So stimmen nur 8 % aller 3.300 befragten Auszubildenden aus der BIBB-Untersuchung (1992) dem Satz voll zu: „Die Ausbildung im Betrieb und der Unterricht in der Berufsschule sind inhaltlich und zeitlich gut aufeinander abgestimmt“; ca. 42 % geben an, daß sie eine gute Abstimmung zwischen Schule und Betrieb vermissen, während etwa die Hälfte mit „teilweise“ antwortet.<sup>4</sup> In der ein bzw. drei Jahre zuvor durchgeführten Längsschnittuntersuchung des BIBB konstatieren 58 % der befragten Auszubildenden eine fehlende Lernortabstimmung, und 38 % aller Befragten meinen auch, daß sie das stört.<sup>5</sup> Diese Antwortstrukturen deuten darauf hin, daß ein beträchtlicher Teil von Auszubildenden zwar eine schlechte Abstimmung feststellt, dies aber durchaus nicht immer als Nachteil bewertet. Offensichtlich kann eine Abstimmung zwischen Ausbildern und Lehrkräften aus ihrer Sicht auch mit Nachteilen verbunden sein, beispielsweise in Form einer erhöhten Kontrolle des eigenen Handelns.

Zusammengefaßt: Im Kern zeigt sich aus den deskriptiven Befunden ein interpretationsbedürftiger Widerspruch: So wird einerseits festgestellt, daß die überwiegende Mehrheit der Ausbilder und Lehrer eine Ausweitung der Kooperation befürwortet, aber nur wenige der befragten Auszubildenden die Abstimmung zwischen betrieblicher und schulischer Ausbildung für gelungen halten. Andererseits begründet dieser Zustand für die Mehrheit der beteiligten Seiten keinen Problem- oder gar Veränderungsdruck. Für viele der Befragten scheint die *fehlende* Kooperation durchaus funktional zu sein.

(b) Wechselt man von der (unverbindlichen) Meinungsäußerung zur erkennbaren Kooperationspraxis, vom Urteil zum Handeln, so kristallisiert sich schnell ein recht deutliches Bild heraus. BERGER/WALDEN fassen das Ergebnis ihrer empirischen Untersuchungen in eine quantitativ ausgeprägte Typologie von Ausbildungsbetrieben, die sie im Hinblick auf Betriebsgrößen sowie Berufsbereiche (u.a. kaufmännisch-verwaltende Berufe) spezifizieren (dies.

4 WALDEN/BRANDES 1995, S. 129 f.

5 FELLER 1998, S. 370. In einer 1989 veröffentlichten Untersuchung gaben ca. 40 % der 996 befragten Auszubildenden eine fehlende Abstimmung zwischen Betrieb und Berufsschule an (HECKER 1989, S. 72 sowie Übersicht 32).

1995, S. 421 ff.). Ca. 60 % aller Ausbildungsbetriebe pflegen keine oder nur sporadische, ca. 40 % kontinuierliche Kooperationsaktivitäten. Die Kooperationsintensität ist in Großbetrieben stärker ausgeprägt als in Klein- und Mittelbetrieben, in gewerblich-technischen stärker als in handwerklichen und kaufmännischen Berufsgruppen. Insgesamt zeigt sich, daß insbesondere in Betrieben mit geringstrukturierten Ausbildungsbereichen Initiativen zur Lernortkooperation eher eine Ausnahme darstellen, zudem auf dem Engagement einzelner Personen basieren und sich inhaltlich zumeist auf organisatorische Fragen begrenzen. Ein Zusammenwirken in didaktisch-methodischen Fragen zur Erhaltung oder Verbesserung der Ausbildungsqualität ist selten anzutreffen. Primäre Anlässe für eine Lernortkooperation sind i.d.R. organisatorische Fragen sowie Disziplinprobleme und Verhaltensauffälligkeiten des Auszubildenden.

Zusammengefaßt: Während die (formalen) Kooperationsbeziehungen auf der politischen und der administrativen Ebene des dualen Systems durchaus eingespielt sind, erscheinen Erfahrungen auf der didaktischen Ebene<sup>6</sup> eher zufällig. Es ist dann die Aufgabe der Auszubildenden, die teilweise widersprüchlichen, teilweise unverbundenen Erfahrungen aus der betrieblichen und schulischen Ausbildung miteinander zu verbinden. Gelingt diese Verbindung nicht, so können daraus nicht zuletzt Lernschwierigkeiten und Disziplinprobleme auftreten, die dann im Rahmen einer Lernortkooperation ‚behandelt‘ werden, d. h. die fehlende Kooperation in der Verfolgung didaktischer Ziele schafft Anlässe zu einem Kontakt zwischen den Lernorten, dann jedoch bezogen auf die Beseitigung von aufgetretenen Problemen.

##### 5. Theoretische Ansätze und Überlegungen über Zustand und Perspektiven einer Lernortkooperation

Neben den empirischen Analysen, die in ihrer Intention primär auf eine deskriptive Erfassung der Praxis von Lernortkooperation ausgerichtet sind, erschien in den vergangenen Jahren eine Vielzahl von Beiträgen, die Fragen der Lernortkooperation an die übergreifenden Überlegungen zur Modernisierung des dualen Systems angebunden haben. „Die Kooperation der Lernorte ist eine wesentliche Voraussetzung für die Steigerung der Leistungsfähigkeit des dualen Systems“ (KMK 1997, S. 8).

6 Den Bezugspunkt auf der *politischen* Ebene des dualen Systems bildet die Erstellung der Ordnungsgrundlagen für die Ausbildung. Der Systemcharakter wird angestrebt durch ein formales Abstimmungsverfahren bei der Erstellung der Ordnungsunterlagen; die Verfahren zur Festlegung der Ordnungsgrundlagen sind dabei institutionell geregelt und weitgehend routinisiert (MÜNCH 1982, S. 127 ff.; BMBW 1992, S. 17). Auf der *administrativen* Ebene institutionalisiert sich die Dualität in Form unterschiedlicher Kontroll- und Aufsichtsgremien, nämlich Schulverwaltung bzw. Kammern. Durch ihre Mitarbeit in Prüfungsausschüssen oder den Berufsbildungsausschüssen der Kammern können sich über die formal zugewiesenen Aufgaben hinaus zwischen den Vertretern der Betriebe und Schulen weitergehende Kontakte ergeben, die auch in Kooperationsbeziehungen münden können.

### 5.1 Ziellanbindungen und Wirkungsvermutungen einer Lernortkooperation

Auch wenn es vordergründig häufig den Anschein hat, daß Lernortkooperation ein Selbstzweck ist, so ist doch weithin unbestritten, daß sie nur eine instrumentelle Funktion zur Erreichung weitergehender Ziele wahrnehmen kann. Unter systematischen Kriterien können berufsbildungspolitische und didaktische Ziellanbindungen unterschieden werden.

Grundlegend für eine *berufsbildungspolitische Ziellanbindung* ist die These, nach der im Zuge veränderter Leitbilder der Arbeitsorganisation in den Betrieben neue Leitziele für die Berufsbildung entstanden seien, die über die Ordnungsgrundlagen nunmehr auch die Ausbildungspraxis in den Lernorten veränderten und neue Formen der Lernortkooperation erforderlich machten. Anders als die partiell ‚abarbeitbaren‘ Kenntnisse und Fertigkeiten in den traditionellen Ordnungsgrundlagen erforderte das Leitbild einer beruflichen Handlungskompetenz konzentrierte Ausbildungsaktivitäten bzw. eine didaktische Neuorientierung in beiden Lernorten, und Lernortkooperation könnte ein Mittel sein, diese Neuorientierung effektiv zu leisten. In diesem Kontext zielt der Ruf nach einer Intensivierung der Lernortkooperation derzeit in zwei Richtungen, die in folgenden Positionen vernehmbar sind:

- Die einen sehen in der Lernortkooperation eine Voraussetzung zur Effektivierung des dualen Systems: Über eine verbesserte Abstimmung der Ausbildungsinhalte in den Lernorten sollen Dubletten vermieden, sachliche und personelle Ausbildungsressourcen effektiver genutzt, die Lernprozesse konzentriert und beschleunigt und die Ausbildungszeit auf diese Weise insgesamt verkürzt werden.
- Die anderen verstehen Lernortkooperation als eine Bedingung zur Deregulierung des dualen Systems sowie einer stärkeren Verlagerung der Entscheidungskompetenzen und Verantwortung auf regionale Netzwerke und Absprachen vor Ort: Anstelle von starren Vorgaben in Form von Berufsbildern und institutionellen Zuordnungen sollen die Verantwortlichkeiten für spezifische Ausbildungsmodulen auf die Möglichkeiten der Lernorte vor Ort abgestimmt und damit regional entschieden werden. Dahinter steht die Feststellung, daß die Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne in immer kürzeren Zeiträumen revisionsbedürftig sind sowie die Vorstellung, daß die bislang starren Ordnungsvorgaben verstärkt flexibel disponierbare Teile besitzen sollten (BMBF 1997, S. 3 f.), die etwa im Rahmen eines zu entwickelnden regionalen bzw. kommunalen Berufsbildungsdialogs konkretisiert werden. Unklar bleibt in diesem Zusammenhang die Frage, inwieweit mit der entstehenden Aufgabenverteilung zugleich eine Ressourcenverteilung vorgenommen wird.

Im Rahmen einer *didaktischen Ziellanbindung* wird Lernortkooperation als ein Mittel zur effektiven Gestaltung von handlungs- und transferorientierten Lehr-Lernprozessen in Schule und Betrieb verstanden. Ausgehend von der Prämisse, daß im Rahmen einer handlungsorientierten Didaktik sowohl in der schulischen als auch in der betrieblichen Ausbildung Theorie- und Praxisanteile miteinander zu verzahnen sind, ergibt sich ein Koordinationsbedarf im Hinblick

auf die Frage, auf welche inhaltlichen Aufgaben- und Problemstellungen die Ausbildungsschwerpunkte innerhalb und zwischen den Lernorten bezogen werden sollen. Und unter der Zielsetzung, daß die Ausbildungsinhalte an authentischen Praxisproblemen ausgerichtet sein sollen, begründet sich insbesondere für die Berufsschule ein erhöhter Koordinationsbedarf, um den Praxisbezug über die Betriebe zu erschließen und zu sichern.

## 5.2 Institutionelle und personelle Rahmenbedingungen einer Lernortkooperation

Lernortkooperation vollzieht sich unter heterogenen Bedingungen. Dies gilt sowohl innerhalb der Lernorte als auch zwischen ihnen. So haben beispielsweise die Schulen allein schon in quantitativer Hinsicht gänzlich andere Bezugspunkte als die Betriebe. Gehen wir von ca. 1,5 Mio. Auszubildenden in ca. 360 Ausbildungsberufen aus, die in ca. 1.900 Berufsschulen und ca. 450.000 Ausbildungsbetrieben ausgebildet werden, so bedeutet dies, daß durchschnittlich ca. 3,3 Auszubildende auf einen Ausbildungsbetrieb, hingegen ca. 790 Auszubildende und ca. 237 Betriebe auf eine Berufsschule fallen. Dies ist ein statistisch geglätteter Durchschnitt, hinter dem sich differenzierte Rahmenbedingungen verbergen, beispielsweise im Hinblick auf die Ausbildungsberufe, die Branche und die Größe des Ausbildungsbetriebes. Während etwa Dienstleistungsbranchen in einigen Bereichen (z.B. Informations- und Kommunikationstechnologien) noch keine ausgeprägte Infrastruktur in der Berufsbildung besitzen, kann die Ausbildung in anderen Sektoren auf wesentliche Unterstützungsangebote etwa der Verbände oder Kammern zurückgreifen.<sup>7</sup>

(a) Innerhalb der Branchen können in *institutioneller* Betrachtung verschiedene Betriebstypen differenziert werden. Eine grundlegende Unterscheidung kann vorgenommen werden zwischen Betrieben mit einem hochstrukturierten und Betrieben mit einem geringstrukturierten Ausbildungsbereich. Maßgebliche Kriterien für einen hochstrukturierten Ausbildungsbereich sind dabei (PÄTZOLD/DRESS/THIELE 1998, S. 35 f.):

- Existenz eines organisatorischen Rahmens für die Ausbildung, insbesondere sichtbar an einem Mindestanteil an produktionsunabhängigen Lernprozessen, dem Einsatz hauptberuflichen Ausbildungspersonals, der Vorgabe von Qualifikationsvoraussetzungen für das Ausbildungspersonal sowie definierten ausbildungsbezogenen Tätigkeitsprofilen.
- Existenz von Leitlinien und Planvorgaben für die Ausbildungspraxis, die sich beispielsweise in betrieblichen Ausbildungsplänen, didaktischen Materialien, Qualitätsstandards und Mechanismen zu ihrer Überprüfung manifestieren.

Betriebe mit einem hochstrukturierten Ausbildungsbereich bieten im Hinblick

7 Vgl. z.B. die Versicherungswirtschaft, in der über das Berufsbildungswerk der Deutschen Versicherungswirtschaft bundesweit 57 Verbindungsstellen verfügbar sind, die u.a. für Aufgaben einer Lernortkooperation nutzbar gemacht werden (im einzelnen Ströwe 1996).

auf die Durchführung von Formen der Lernortkooperation schon dadurch gute Voraussetzungen, daß über das hauptberufliche Ausbildungspersonal Ansprechpartner vorhanden sind, die i. d. R. auch aus einer pädagogischen Perspektive agieren und argumentieren können. Andererseits ist auch in diesen Ausbildungsbereichen festzustellen, daß sich im Zuge eines Outsourcing von Personalleistungen sowie dem verstärkten Bemühen, Ausbildungsaktivitäten wieder in die Fachbereiche zu verlagern bzw. über Lerninseln in die Produktion einzugliedern, die Bedingungen für eine Lernortkooperation eher verschlechtert haben. Je stärker der Auszubildende dem unmittelbaren Zugriff eines Ausbildungszentrums entzogen ist, desto aufwendiger werden die Abstimmungen innerhalb des Betriebes und in der Folge auch mit der Schule (vgl. auch HOLZ 1998, S. 400 ff.).

Die Ausbildung in Betrieben mit geringstrukturierten Ausbildungsbereichen verläuft i.d.R. unmittelbar arbeitsplatzbezogen; sie wird von Mitarbeitern ‚miterledigt‘, die zumeist nicht auf eine pädagogische Aufgabe vorbereitet wurden und daher die Ausbildung auf die Vermittlung der in der Praxis erforderlichen Fachaufgaben begrenzen.

Unabhängig vom jeweiligen Betriebstypus kann unter institutionellen Kriterien festgestellt werden, daß sich die Lernorte Betrieb und Schule in ihren Zielausrichtungen, ihren Rechtsstellungen, den Arbeitssituationen der Lehrenden (z.B. Arbeitszeit- und Präsenzregelungen, Erreichbarkeiten, Entscheidungsräume) wesentlich voneinander unterscheiden.

Auch für die schulische Seite ließe sich eine Unterscheidung hinsichtlich der Organisationsgröße vornehmen, doch scheint übergreifend eine Kategorie von Bedeutung zu sein, die man als ‚Kooperationskultur im Innenverhältnis‘ bezeichnen könnte. Hierunter fallen sowohl das Führungsverständnis der Schulleitung als auch die Verantwortungs- und Kooperationsbereitschaft im Kollegium. Damit ist zugleich die Überleitung geschaffen zu den *personalen Bedingungen* einer Lernortkooperation.

(b) Die Skizzierung der personalen Bedingungen erfordert einen Blick auf die Arbeitssituation des Ausbildungspersonals in den Lernorten, da diese die individuellen Fähigkeiten und Bereitschaften für eine Lernortkooperation maßgeblich mitbestimmen. Die Arbeitssituation des *betrieblichen Ausbildungspersonals* wird von PÄTZOLD/DREES/THIELE mit den Adjektiven „komplex“, „disparat“ und „dynamisch“ beschrieben (1998, S. 52 f.). Komplexität bezeichnet die Vielzahl der Anforderungen, Disparität die unterschiedlichen und teilweise gegensätzlichen Ansprüche, die an die Ausbilder herangetragen werden; Dynamik schließlich bezieht sich auf den ständigen Wandel der Rahmenbedingungen einer Ausbildungstätigkeit. In den meisten Ausbildungsbereichen dominiert (trotz der veränderten Leitbilder in den Neuordnungen) ein Selbstverständnis, nach dem es in der Ausbildung primär auf die Weitergabe der betrieblich relevanten fachlichen Lerninhalte ankommt.<sup>8</sup> Richtmaß für den

8 In einer Differenzierung unterscheiden PÄTZOLD/DREES/THIELE (1998, S. 75 f.) die drei Ausbildertypen „passive Fachspezialisten“ (Selbstverständnis ausschließlich auf Vermittlung der Fachinhalte begrenzt), „pragmatische Mittler des Unternehmens“ (Selbstverständnis schließt bewußte Weitergabe der Betriebsziele und -werte ein) und „gesellschaftlich Engagierte“ (Selbstverständnis schließt Mitdenken der Interessen der Auszubildenden ein).



Ausbildungserfolg sind vielerorts trotz der verbreiteten Kritik an der Struktur der Ausbildungsabschlußprüfung vor allem die Prüfungsergebnisse. „Lernortkooperation ist für die Ausbilder Handlungsvariable in einem Aktionsfeld, in dem die Richtung der beruflichen Aktivitäten in weiten Teilen präformiert, der verfügbare Handlungsraum eingeschränkt ist. Das im beruflichen Umfeld durchweg identifizierbare Leitmotiv für das Handeln ist das der Wirtschaftlichkeit ...“ (ebd., S. 59).

Die Arbeitssituation des *Berufsschullehrers* wird durch eine gewisse Grenzenlosigkeit charakterisiert<sup>9</sup>; gleichzeitig besitzt er Gestaltungsfreiräume, die er nach eigenen Kriterien ausfüllen kann. Beide Aspekte führen zu der Notwendigkeit, im jeweiligen Arbeitskontext Prioritäten setzen zu müssen. Diese können zu einem besonderen Engagement in spezifischen Bereichen führen, u.a. auch im Rahmen einer Lernortkooperation. Der Freiheitsgrad eröffnet aber auch Handlungsmöglichkeiten in die Gegenrichtung, „zum verborgenen (scheinbar) folgenlosen Rückzug aus Verpflichtungen, zur nur vordergründigen Aufgabenwahrnehmung, zum Überwiegen der Gleichgültigkeit gegenüber der Identifikation. Die relativ offene Position des Berufsschullehrers stellt daher erhebliche Ansprüche an die Fähigkeit, die Autonomie zu richten, dem pädagogischen Handeln durch die Interpretation der beruflichen Aufgaben und ihrer gesellschaftlichen Bedeutung jenseits präziser Maßgaben selbst Ziele und Perspektiven zu geben, ferner an die Verantwortungsbereitschaft und die moralische Selbstorientierung“ (ebd., S. 58). Ob innerhalb dieses Möglichkeitsraums Aktivitäten einer Lernortkooperation zum Zuge kommen können, ist nicht zuletzt durch eine Einschätzung darüber bedingt, ob diese als Zusatzbelastung oder als für die Verfolgung eigener Ziele – seien diese didaktisch oder auch arbeitsökonomisch – hilfreich und nützlich gesehen werden. Vor diesem Hintergrund unterscheiden PÄTZOLD/DREES/THIELE drei Typen von Lehrern, die sie als „Aussitzer“, „Frustrierte“ und „Ambitionierte“ bezeichnen.<sup>10</sup>

(c) Im Bedingungskontext der Lernortkooperation soll neben den institutionellen und personalen Faktoren als dritte Komponente auf die Frage der geeigneten Koordinationsstelle eingegangen werden. Da eine Lernortkooperation formal von keiner Seite gefordert werden kann, entsteht die Frage nach der initiierenden, organisierenden und impulsgebenden Instanz für mögliche Kooperationsaktivitäten. vielerorts existieren zwar Arbeitskreise aus Lehrern und Ausbildern bei den Kammern, doch erfassen diese zum einen i.d.R. nur die stärker besetzten Ausbildungsbereiche, zum anderen wird selbst dort die Kooperationsintensität zumeist als eher niedrig beurteilt. Vor diesem Hintergrund hat UHE vorgeschlagen, für die Kooperation Abstimmungsausschüsse zu

9 „Die Arbeit des Lehrers kennt keine Grenze. Es gibt keinen Punkt, an dem er sagen könnte: Jetzt habe ich alles, was möglich ist, getan. Er kann sich immer noch besser auf den Unterricht vorbereiten, er kann sich immer noch stärker um die Probleme einzelner Schüler kümmern. [...] Die Ansprüche, die an den Lehrer gestellt werden, sind grenzenlos: Vorbereitung auf jede Stunde; Eingehen auf die Schwierigkeiten jedes Schülers; fachlich ständig auf der Höhe sein; Kontakt zu den Eltern der Schüler halten etc. In ihrer Gesamtheit sind sie unerfüllbar.“ (HOLLING/BAMME 1982, S. 216)

10 PÄTZOLD/DREES/THIELE 1998, S. 78 f. Interessant erscheint in diesem Zusammenhang, daß zwei der drei Begriffe zur Kennzeichnung der Lehrertypen negativ besetzt sind.

bilden, „in denen sich alle Lehrer und Ausbilder regelmäßig treffen, um die Kooperation in Bildungsfragen zu praktizieren“ (1995, S. 2).

STENDER setzt hinsichtlich einer organisatorischen Abstützung der Lernortkooperation seine Hoffnungen verstärkt auf die Internet-Dienste, über die viele Kooperations- und Koordinationsaktivitäten ohne wesentlichen Zeitaufwand durchgeführt werden könnten.<sup>11</sup> DÖRING/STAHL konzentrieren ihre Überlegungen auf die Etablierung von sich selbst organisierenden, lernortübergreifenden Arbeitsgruppen („Kooperationsstellen“), die sich mit der Definition und Bewältigung von identifizierten Ausbildungsproblemen einer Region beschäftigen (DÖRING/STAHL 1998, S. 25 ff.). Im einzelnen bleibt jedoch unklar, wie diese Arbeitsgruppen konstituiert und in eine kontinuierliche Arbeitsstruktur überführt werden sollen, insbesondere vor dem Hintergrund der von ihnen selbst vorgelegten empirischen Befunde, nach denen eine Institutionalisierung von Kooperationen nur von einem kleinen Teil der Ausbildungsbetriebe (8,2 %) bzw. Berufsschulen (9,9 %) erwogen wird (ebd., S. 92).

### 5.3 Erfahrungen mit Ansätzen einer Lernortkooperation

Trotz der zahlreichen Schwierigkeiten wird in der Literatur auch über Positivbeispiele gelungener Lernortkooperation berichtet. Diese erschließen sich häufig im Kontext von Modellversuchen, womit i.d.R. Bedingungen impliziert sind, die im ‚Regelsystem der Ausbildung‘ zumeist nicht vorhanden sind. Im folgenden sollen einige Kooperationsformen skizziert werden, auf die in der Literatur wiederholt Bezug genommen wird:

- gegenseitige Information über Auszubildende (bzw. deren Leistungsentwicklung, Lernbereitschaft, Sozialverhalten u.a.m.) an Sprechtagen, bei telefonischen Kontakten u.a.;
- gegenseitige Information in Arbeitskreisen, u. U. ergänzt durch Betriebsbesichtigungen u.a.; Aufbau von ‚kurzen Drähten‘ und Netzwerken, die sich im Alltagsgeschäft bewähren sollen;
- Abstimmung von pädagogischen Zielsetzungen und Gestaltungsgrundsätzen für die Ausbildung in einem ‚Kooperationsvertrag‘ zwischen Schule und Betrieb<sup>12</sup>; Abstimmung von Ausbildungsinhalten;
- Abstimmung von Unterrichtszeitmodellen (REINSCHMIDT 1997, S. 316);
- gemeinsame Weiterbildungsveranstaltungen;
- Betriebspraktika für Lehrer und Referendare (SPEIDEL/KIENZLER 1998, S. 297);

11 STENDER 1998. Gelegentlich wird bereits heute darauf hingewiesen, daß die Kommunikation zwischen den Lernorten zunehmend durch den Einsatz von Telekommunikationsmitteln unterstützt wird (BOSSE/HUPPERTZ 1998, S. 17).

12 Vgl. das sog. ‚Lübecker Modell‘ eines Kooperationsvertrags zwischen den Trägerwerken und der Friedrich-List-Schule in Lübeck (BOGALSKI/BALDIN 1990, S. 216 ff.). Einen vergleichbaren Status besitzt eine „Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit der Staatlichen Schulämter und der Staatlichen berufsbildenden Schulen mit den Industrie- und Handelskammern des Freistaates Thüringen unter Einbeziehung der ausbildenden Unternehmen“ von 1995 (THÜRINGER KULTUSMINISTERIUM u.a. 1995).

- Entwicklung von didaktischen Materialien und Prüfungsformen (z.B. Leittexte, Fallstudien, Videosequenzen, Prüfungsaufgaben);
- Kooperative Durchführung von lernortübergreifenden Ausbildungsmaßnahmen, beispielsweise in Form von Erkundungsaufträgen, Projekten, gemeinsamen Veranstaltungen in Schule und/oder Betrieb (ebd., S. 297; Bosse/HUPPERTZ 1998, S. 17 f.);
- Bildung von Betreuerteams aus Ausbildern und Lehrkräften, die im Hinblick auf eine Berufsschulklasse Kooperationsaktivitäten initiieren und koordinieren (SPEIDEL/KIENZLER 1998, S. 296).

Ansätze einer Lernortkooperation mit Betrieben mit geringstrukturierter Ausbildung bleiben punktuell und basieren häufig auf persönlichen Bekanntschaften. Da in den Betrieben zumeist keine ausbildungsorganisatorischen Grundlagen existieren (z.B. betriebliche Ausbildungspläne), fehlt ein unmittelbarer Anknüpfungspunkt insbesondere für eine didaktisch ausgerichtete Lernortkooperation. Häufig ist die Haltung der Betriebe durch eine gewisse Distanz der Schule gegenüber gekennzeichnet: Die Berufsschule wird dann geschätzt, wenn sie entweder möglichst praxisbezogen (i.S. von betriebsbezogen) unterrichtet oder wenn sie die Auszubildenden auf die Prüfungen vorbereitet. Demgegenüber werden die berufsübergreifenden Fächer als weitgehend überflüssig bewertet.

In Betrieben mit hochstrukturierter Ausbildung vollzieht sich i.d.R. ein kontinuierlicher Austausch mit der Berufsschule sowohl auf der Leitungs- als auch auf der Ausführungsebene. Häufig ist dabei erkennbar, daß insbesondere verhandlungsmächtige Großbetriebe die Berufsschule als verlängerten Arm einer ‚schlanken‘ betrieblichen Ausbildung verstehen; über Formen der Lernortkooperation soll die Vermittlung spezifischer Ausbildungsinhalte an die Schule delegiert werden. Die Berufsschule nimmt solche Ansprachen der Betriebe dann positiv auf, wenn sie sich mit ihrem institutionellen Motiv treffen, der politisch geforderten Offenheit gegenüber ‚der Praxis‘ bzw. den betrieblichen Ausbildungsbedürfnissen zu entsprechen.

#### 5.4 Einflußfaktoren für die Realisierung einer Lernortkooperation

Ausgehend von den skizzierten Erfahrungen können nun in einem weiterführenden Schritt die Einflußfaktoren herausgearbeitet werden, die als förderlich oder hinderlich für die Realisierung einer Lernortkooperation wirken. Dabei werden die aufgebauten Differenzierungen aufgenommen und zwei Perspektiven unterschieden: (a) In *institutioneller Perspektive* kommen die Ziele und Strukturen von Betrieb und Schule in den Blick, die einzelne Kooperationsaktivitäten fördern oder verhindern können. (b) In *personaler Perspektive* interessieren die Motive, Einstellungen und subjektiven Theorien der Ausbilder und Berufsschullehrer hinsichtlich der Aufnahme bzw. Unterlassung von Lernortkooperation.

(a) In der *institutionellen Perspektive* wird Kooperation in ihrem Nutzen als Mittel zur Verfolgung der eigenen Systemziele betrachtet. Sowohl der Betrieb

als auch die Berufsschule sind grundsätzlich von einem utilitaristischen Grundverständnis von Kooperation geprägt. Der Nutzen des Auszubildenden, um den es letztendlich in der Ausbildung gehen sollte, kommt demgegenüber kaum in den Blick. Eine solche Instrumentalität liegt beispielsweise aus Sicht von durchsetzungsfähigen Betrieben vor, wenn unangenehme oder kostenintensive Aufgaben an die Schule delegiert werden können. So wird unterstellt, daß insbesondere die Betriebe mit einer hohen Gestaltungsmacht die Fächerschwerpunkte und -inhalte der Berufsschule beeinflussen und i.S. einer „lean education“ insbesondere solche Ausbildungsbestandteile der Schule übertragen möchten, deren Vermittlung sehr kostenintensiv ist und die häufig auch fachlich nicht geleistet werden kann (PÄTZOLD/DRESS/THIELE 1995, S. 440 f.). Eine komplementäre Zielstruktur läge dann vor, wenn die Schule bereitwillig auf diese Initiativen einging, um das eigene Ansehen zu erhöhen und die Bestandslegitimation abzusichern. In diesem Zusammenhang wird auch auf das Ungleichgewicht zwischen den Lernorten hingewiesen (exemplarisch PÜTZ 1995, S. 44). Diesbezügliche Aussagen begründen eine Überlegenheit der betrieblichen Seite durch folgende Faktoren:

- Die Arbeitgeber entscheiden autonom über das Ausbildungsstellenangebot bzw. über das Zustandekommen eines Ausbildungsverhältnisses.
- Die Berufsschulzeugnisse sind für den Erfolg der Ausbildung, aber auch als Bewerbungsgrundlage im Beschäftigungssystem, weitgehend bedeutungslos.<sup>13</sup> Es zählt die Kammerprüfung, und dort übernimmt die Schule innerhalb der Prüfungsvorbereitung (zumindest für die meisten Betriebe) sowie in der Arbeit der Prüfungsausschüsse zwar einen Großteil der Kärnerarbeit, hat aber letztlich nur eine begrenzte Gestaltungsmacht. Die Prüfungszuständigkeit der Kammer läßt die Berufsschule in der Wahrnehmung der Auszubildenden häufig als nachgeordnet erscheinen.
- Die Sozialisationskraft der betrieblichen Ausbildung (z.B. bedingt durch die Zahlung einer Ausbildungsvergütung, der Möglichkeit zur Übernahme nach der Ausbildung) führt in der Perspektive der Auszubildenden häufig zu einer ungleichen Bewertung zugunsten des Betriebes.

All dies sind Hinweise auf offene oder verdeckte Machtungleichgewichte, die sich als hinderliche Faktoren für die Intensivierung einer Lernortkooperation erweisen können.

(b) Analog der institutionellen Ebene ließe sich in der *personalen Perspektive* fragen, welche persönlichen Ziele die Lehrer und Ausbilder motivieren könnten, sich auf eine intensivere Lernortkooperation einzulassen. Lernortkooperation würde auch hier als ein Mittel zur Verfolgung von als erstrebenswert bewerteten Zielen verstanden, die aus eigener Anstrengung nicht oder nur begrenzt erreichbar erscheinen. Die Ziele können entweder egoistisch motiviert sein (z.B. Arbeitserleichterung, Karriereförderung, Aufbau von Verbündeten, Beschaffung von praxisbezogenen Materialien für einen „angenehme-

13 Einschränkung ließe sich darauf hinweisen, daß unter bestimmten Voraussetzungen mit dem Berufsschulzeugnis der mittlere Bildungsabschluß verliehen wird.

ren‘ Unterricht insbesondere mit ‚lernmüden‘ Auszubildenden), oder sie verbinden sich mit dem Engagement für die Auszubildenden bzw. eine verbesserte Ausbildung.

In personaler Perspektive sind zwei Gruppen von Einflußfaktoren zu berücksichtigen: Zum einen muß die individuelle Motivlage angesprochen werden können, und die Aktivitäten einer Lernortkooperation müssen einen Beitrag zur Verfolgung individueller und überindividueller Interessen erwarten lassen. Das Wissen über verbreitete Motivlagen zur Lernortkooperation seitens der Berufsschullehrer und Ausbilder ist derzeit noch unzureichend. Zum anderen bedürfen die Initiierung und Verlaufsgestaltung einer Lernortkooperation besonderer Aktivitäten der Teamentwicklung, etwa um mögliche psychologische Distanzen zu überwinden, das Selbstvertrauen in die eigene Leistungskraft auszubilden, die Bereitschaft zur offenen Thematisierung auch eigener Schwachpunkte zu entwickeln, die notwendigen Kompetenzen zur Gestaltung einer Lernortkooperation auszubilden u.a.m.

In umgekehrter Betrachtung ließe sich nach den möglichen Gründen für die unterbleibende Kooperation fragen. Aus den untersuchten Quellen können hierzu die folgenden Thesen skizziert werden:

### *Psychologische Distanz*

Ausbilder und Lehrer wissen häufig nur wenig darüber, wie die andere Seite arbeitet. Dazu kommen sozialisationsgeprägte Unterschiede in Ausbildung, Denkhaltung, Selbstverständnis und Sprachstil. Des weiteren bestehen in sozialer Hinsicht Unterschiede in der Bezahlung, dem Grad an Arbeitsplatzsicherheit, dem Grad an Handlungsspielräumen und Zeitautonomie sowie den Zukunftsaspirationen.

### *Selbstbewußtsein und Selbstvertrauen in die eigene Leistungskraft/Selbstverständnis von Ausbildung*

Es wird die These vertreten, daß die Bereitschaft zur Kooperation nicht nur aus einem erwartbaren Nutzen genährt werden kann, d.h. im Extrem aus einer egoistisch-ausbeuterischen Haltung zur Maximierung der eigenen Vorteile resultiert. Vielmehr ist auf der Grundlage sozialpsychologischer Theorien eine gesteigerte Kooperation auch dann zu vermuten, wenn man selbst etwas in diese Kooperation einbringen kann, oder negativ formuliert: man nicht befürchten muß, in der Kooperation die eigenen Defizite transparent zu machen. In diesem Sinne würde die Intensität der Kooperation mit einer positiven Selbsteinschätzung über die eigene Leistungskraft bzw. mit einem ausgeprägten Selbstbewußtsein wachsen.<sup>14</sup>

Hinsichtlich der Ausbilderrolle ist zu erwarten, daß mit zunehmendem Bemühen um eine qualifizierte Ausbildung auch die Bereitschaft zur Kooperation mit der Berufsschule wächst. Hinsichtlich der Lehrerrolle ist zu vermuten, daß die Bereitschaft zur Kooperation mit den Ausbildungsbetrieben dann wächst,

14 Ähnlich SCHWIEDRZIK (1990, S. 19) mit Bezug auf die betriebliche Ausbildung: „Je selbstbewußter Auszubildende und Ausbilder sind, umso größer ist ihre Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit der Berufsschule; je zweifelhafter die Qualität der Ausbildung, desto mehr neigen sie dazu, sich abzuschotten“.

wenn Unterricht nicht als Abarbeitung eines zugewiesenen Lernstoffes verstanden wird, sondern die schulischen Lernprozesse aus motivationalen und/oder kognitiven Gründen auf die Praxiserfahrungen der Auszubildenden bezogen werden sollen.

#### *Unterstützende Hilfen im eigenen Kollegenkreis*

Die Kooperation nach außen kann durch die fehlende Kooperation im Innenverhältnis erschwert werden. In diesem Zusammenhang wird häufig darauf hingewiesen, daß der Lehrer bei aller Eingebundenheit in die Regelungen und Dienstwege einer bürokratischen Verwaltung in erster Linie als ‚Einzelkämpfer‘ agiert, der seine pädagogischen Aufgaben weitgehend isoliert von anderen wahrnimmt. In einer solchen Kultur kann Lernortkooperation zunächst einmal ungewohnt, aus Sicht mancher Kollegen vielleicht sogar unverständlich erscheinen. Äußert sich ein solches Unverständnis in offenen und verdeckten ironischen Anspielungen oder gar Anfeindungen, so wird dies bestehende Bereitschaften zu einer Lernortkooperation zumindest nicht weiter fördern.<sup>15</sup>

#### *Kompetenzaspekt*

Die Gestaltung einer Lernortkooperation etwa im Rahmen von Arbeitskreisen oder in Direktkontakten erfordert insbesondere sozial-kommunikative Kompetenzen, die im betrieblichen bzw. schulischen Arbeitsfeld in dieser Form nicht immer gefragt sind. In illustrativer Absicht hierzu einige Hinweise, hier formuliert aus Sicht eines Berufsschullehrers:

Die Gestaltung von Kooperationsaktivitäten verlangt insbesondere beim Aufbau neuer Kontakte Zeit und Geduld – und damit Voraussetzungen, die der Hast des pädagogischen Alltags in Schule und Betrieb häufig widerstreben. In der Kooperation wird die Kompetenz gefordert, Informationen aus dem anderen kulturellen Kontext zu interpretieren und auf die eigenen Gegebenheiten hin auszulegen. Betriebliche *Problematiken* müssen auf die *Thematiken* des Lehrplans bezogen werden, fachsystematische Abstraktionen müssen mit betriebsspezifischen Konkretionen verbunden werden.

Dabei unterzieht sich der Lehrer einer angesichts seiner Berufsrolle häufig ungewohnten Gesprächsstruktur. Mit dem Anliegen, ‚etwas von den Betrieben erfahren zu wollen‘, wird er in die Rolle eines Auszubildenden versetzt, der einer Fülle von Details ausgesetzt wird, die er zunächst nur schwer ordnen kann. Förderlich für die Initiierung und Etablierung von Kooperation ist vielfach die Bereitschaft, die Rolle des ‚naiv Fragenden‘ anzunehmen und mit Beharrlichkeit zu vertreten. Der Lehrer kann dabei in eine Position geraten, die ihn als Fragenden und Nehmenden ausweist, und dies möglicherweise in Betrieben, die vielleicht ein geringeres Maß an Engagement in die Ausbildung investieren als er selbst – und die sich mit dem Kontakt zu ihm noch damit brüsten können, daß sie der Schule ‚geholfen‘ haben.

In einem Gespräch über fachliche Zusammenhänge der Betriebspraxis wird dem Lehrer die Bereitschaft abverlangt, sich auf Gebiete mit einem Vokabular

15 Über die Kraft informeller Normen im Kollegium vgl. die Hinweise in BUSCHFELD 1994, S. 73 ff.

einzulassen, das ihm zumeist unvertraut ist. Dies erfordert eine offene Grundhaltung und eine vielen Lehrern ungewohnte Fragetechnik: Fragen haben in diesem Kontext keine fragend-entwickelnde, sondern eher eine fragend-entdeckende Funktion. So erwerben Lehrer häufig Informationen über die Betriebspraxis, die Kontextcharakter besitzen und nicht unmittelbar unterrichtsverwertbar sind. Bei genauer Betrachtung erweisen sich viele Gespräche zwischen Ausbildern und Lehrern als eine Gratwanderung: Es müssen die Werte und Ansichten ‚der anderen Seite‘ aufgenommen werden, ohne die eigenen Interessen aufzugeben; es muß eine Vertrautheit aufgebaut werden, ohne aufdringlich zu wirken; eigentlich will man in kürzester Zeit alle wesentlichen Informationen erschließen, doch erfordert die Einsicht in die hintergründigen Zusammenhänge doch Zeit und Umwege. Dies erfordert Beharrlichkeit und Hartnäckigkeit, Gesprächsdisziplin, Geduld und gelegentlich die Bereitschaft zum Einlassen auf das Darstellungsbedürfnis des Gegenübers; dazu aber auch Einfühlsamkeit und gegenseitige Akzeptanz.

### *5.5 Impulse zur Veränderung der bestehenden Praxis einer Lernortkooperation*

(a) Die Ausrichtung der Lernortkooperation auf die Förderung didaktisch bzw. bildungstheoretisch begründeter Ziele ließe sich in formaler Hinsicht wesentlich unterstützen durch die neugeordneten Ordnungsgrundlagen, die derzeit in nahezu allen größeren Ausbildungsbereichen mit dieser Zielausrichtung vorbereitet und erlassen werden. In diesem Sinne ließe sich vermuten, daß die Neuordnungen einen wesentlichen Impuls auch für eine Intensivierung der Lernortkooperation darstellen können. Die Erfahrungen aus den bereits vollzogenen Neuordnungen sind in dieser Hinsicht jedoch nicht allzu ermutigend.

Aus Sicht der Berufsschullehrer wird im Kontext der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe berichtet, daß diese nicht beanstanden, in erheblichem Umfang neue Unterrichtsinhalte erarbeiten zu müssen. „Es wird auch nicht der Sinn neuer Fachinhalte, erst recht nicht die Neuorientierung der berufspädagogischen Maßgaben in Abrede gestellt. Vielmehr erscheint es vielen Lehrern so, als würden gleichzeitig mit den überwiegend als sinnvoll erachteten Reformen Bedingungen errichtet, unter denen man diese nicht verwirklichen kann“ (PÄTZOLD/DRESS/THIELE 1998, S. 65). Sie empfinden eine ständige Ausweitung immer neuer Belastungen und gleichzeitig eine Einschränkung der Unterstützung. In der Folge resultiert aus diesem Gefühl der Überlastung eine Strategie, die in dem Neuen zunächst einmal das Bekannte identifiziert und die Implementationsbemühungen auf diese Aspekte konzentriert. Neugeordnet wurden letztlich nicht die Ausbildungspraxis, sondern die Begrifflichkeiten auf und in den Skripten sowie die Rhetorik in der Beschreibung des eigenen Unterrichts. Selbst dort, wo Ausbildungsprojekte entwickelt und erprobt wurden, ließen diese die ursprünglich formulierten didaktischen Zielvorstellungen häufig aus den Augen verlieren, indem offene Lernplanungen wieder auf bis ins Detail vorstrukturierte Lösungswege verändert wurden.

Wenn die Implementationsbedingungen schlecht sind, kommt es schnell dazu, daß innovative Ansätze (wie eine neue Ausbildungsordnung) auf das Be-

kannte reduziert werden. Dieser Zusammenhang zwischen Innovation und Implementation ist zu berücksichtigen, wenn die aktuell vorgetragenen Innovationsideen mit Konsequenzen für eine Intensivierung der Lernortkooperation<sup>16</sup> auf ihre Umsetzung hin bedacht werden.

(b) In jüngster Zeit wurden vermehrt formale Kooperationsappelle in ausbildungsrelevante Dokumente integriert. So wird die Bedeutung der Lernortkooperation mehrfach in den Richtlinien und Lehrplänen für die neugeordneten Metall- und Elektroberufe angesprochen (ebd., S. 23, 49). In der „Rahmenvereinbarung über die Berufsschule“ (KMK 1991) wird die Lernortkooperation im Kontext der Ausbildungsabschlußprüfung hervorgehoben, und in Nordrhein-Westfalen gibt es in der Verordnung über die Ausbildungsgänge in der Berufsschule (AO-BS) einen eigenen Kooperationsparagrafen, der die Berufsschule (einseitig) in die Pflicht nimmt (KM-NRW 1989). In anderen Bundesländern wurden Vereinbarungen abgeschlossen, die als Appell an die Lernorte verstanden werden können, ihre Kooperation zu intensivieren (THÜRINGER KULTUSMINISTERIUM u.a. 1995). Für die betriebliche Seite liegt derzeit die Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses zur Kooperation der Lernorte vor, die auf die Bedeutung der Lernortkooperation hinweist und nach einer Skizzierung der Kooperationspraxis perspektivisch einige Möglichkeiten zur Weiterentwicklung aufzeigt (BIBB 1997).

Insgesamt läßt sich auch für diese weitgehend unverbindlich bleibenden Appelle feststellen, daß von ihnen keine nachdrücklichen Wirkungen ausgehen werden, wenn sie nicht durch aktive Implementationsanreize flankiert und ergänzt werden.

(c) Die Gestaltung der Implementationsbedingungen scheint demnach ein zentraler Faktor dafür zu sein, inwieweit sich im Kontext der Lernortkooperation die Potentialität in Aktualität umsetzt. In diesem Punkt bleiben die Aussagen in den untersuchten Materialien zumeist noch punktuell und unsystematisch. So wird beispielsweise darauf hingewiesen, daß zeitliche Freiräume vorhanden sein müssen, in denen Lehrer in die Betriebe und Ausbilder in die Schule fahren können, um gemeinsame Aktivitäten zu planen und umzusetzen. Dazu gehört, daß sie für diese Aktivitäten keine Sanktionen durch Kollegen und Vorgesetzte befürchten müssen, sondern Anreize erwarten können. Gerade die Unterstützung „von oben“, d.h. die Förderung einer Kooperationskultur, erscheint bedeutsam, denn häufig ist Kooperation gegen den Zeitgeist von Konkurrenz, Einzelkämpfertum und strategische Kommunikationsbeziehungen zu entwickeln. Im schulischen Bereich hängt die Förderung der Lernortkooperation wesentlich davon ab, welchen Stellenwert diese Fragen in der Prioritäten-skala von Schule bzw. Schulleitung einnehmen. Einen wesentlichen Punkt bildet in diesem Zusammenhang die Zusammenstellung von Teams, die in einem Bildungsgang kontinuierlich tätig und verantwortlich sind und dabei u.a. eine

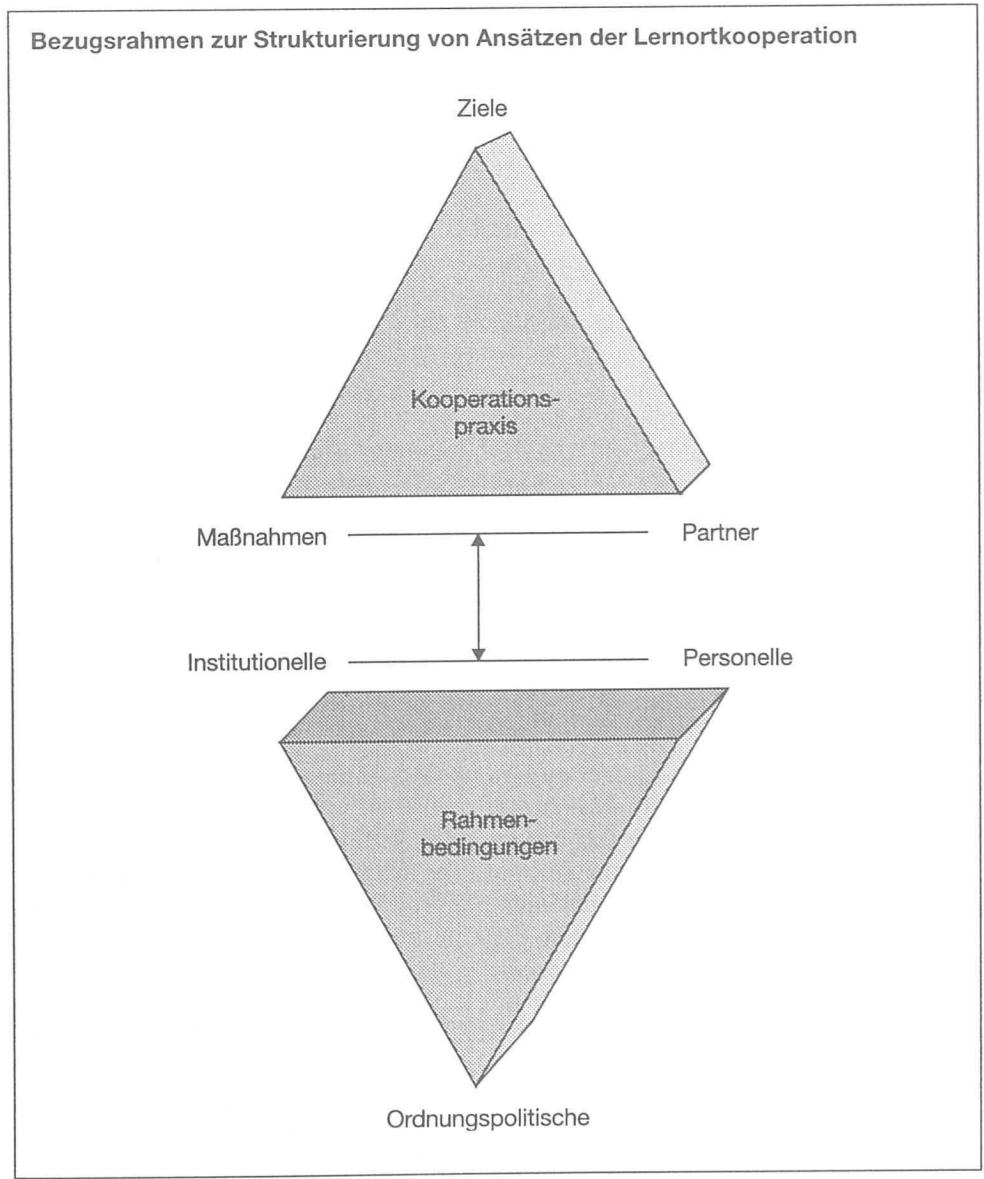
16 Exemplarisch sei auf die in vielen Variationen vorgetragenen Überlegungen hingewiesen, nur noch einen Teil der Ordnungsmittel in einem ‚Gesamtcurriculum‘ zentral zu regulieren, während der verbleibende Teil regional bzw. lokal zwischen den Beteiligten kooperativ vor Ort vereinbart wird. Vgl. beispielsweise KMK 1998; o.V. 1998; Bosse/HUPPERTZ 1998, S. 19.



feste Anlaufstelle für die Kooperation mit den Ausbildungsbetrieben bilden. Die dauerhafte Verankerung von Kooperationsaktivitäten erfordert einen Rahmen bzw. eine Infrastruktur, auf die sich das individuelle Engagement der Lehrkräfte stützen kann.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Die skizzierten Ansätze einer Lernortkooperation lassen sich in den folgenden Bezugsrahmen stellen:



Etwas vereinfacht kann gesagt werden, daß die bisherigen Ansätze einer Lernortkooperation weitgehend im oberen Dreieck ansetzen: So wurde untersucht, inwieweit unter bestehenden Rahmenbedingungen

- neue *Ziele* berufsbildungspolitischer und/oder didaktischer Art unterstützt werden können;
- sich neue *Maßnahmen* (i.S.v. neuen Vorhaben und Organisationsformen) bewähren und als ein nachahmenswertes Modell die Ausbildungspraxis bereichern können;
- die *Partner* einer Lernortkooperation (im institutionellen sowie personellen Sinne) besser miteinander verbunden und in gemeinsame Vorhaben integriert werden können.

Auf institutionelle und personelle Rahmenbedingungen wurde dann hingewiesen, wenn konkrete Ansätze an ihre Grenzen stießen oder deutlich wurde, daß weiterführende Initiativen an die Schaffung veränderter Rahmenbedingungen geknüpft sind. Im einzelnen sind dabei die folgenden Faktoren in das Blickfeld getreten:

- Die *institutionellen Rahmenbedingungen* in den Lernorten binden die Initiativen einer Kooperation an die Ziele und Kulturen der Organisation; sie können dabei förderlich oder hemmend wirken.
- Die *personellen Rahmenbedingungen* setzen Grenzen oder bieten Chancen beispielsweise im Hinblick auf die Kompetenzen, Motive und Einstellungen des Lehr- und Ausbildungspersonals.
- Die *ordnungspolitischen Rahmenbedingungen*, etwa in Form der Ausbildungsberufsbilder sowie der darauf bezogenen Prüfungsanforderungen, begründen wesentliche Vorgaben für die Ausbildung in Betrieb und Schule und beeinflussen als solche den Raum für mögliche Kooperationsaktivitäten.

Vor dem Hintergrund der Befunde zum Stand der Lernortkooperation könnte die Weiterentwicklung der Lernortkooperation prinzipiell an zwei Punkten ansetzen:

- Zum einen wäre an der Verbesserung der Rahmenbedingungen für eine Lernortkooperation anzuknüpfen.
- Zum anderen ließen sich die bestehenden Erfahrungen insbesondere hinsichtlich bereits praktizierter Kooperationsformen aufnehmen und daraufhin erproben, ob sie einen Beitrag zur Erreichung *aktueller* berufsbildungspolitischer und/oder didaktischer Ziele leisten können.

Wo liegen mögliche Zielbezüge, auf die hin Ansätze der Lernortkooperation ausgerichtet und erprobt werden könnten? Interessant ist in diesem Zusammenhang die Initiierung eines Modellversuchsprogramms „Kooperation der Lernorte in der Berufsbildung“ durch die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), das für den Zeitraum von 1999–2003 eine konzentrierte Weiterentwicklung dieses Feldes anstrebt, und in

dem Lernortkooperation auf die folgenden Zielprojektionen bezogen wird (EULER 1999):

- Entwicklung von kooperativen Konzepten zur Curriculumpräzisierung ‚vor Ort‘ sowie von Instrumenten zur ausbildungsprozeßbegleitenden Beurteilung von Methoden- und Sozialkompetenzen;
- Entwicklung von ordnungspolitisch kompatiblen Modulkonzepten mit Verbindungen zur beruflichen Weiterbildung;
- Integration und didaktische Gestaltung von Praxisbezügen in vollzeitschulischen Ausbildungsgängen;
- Lernortübergreifende Entwicklung von Förderansätzen zur Sicherung des Ausbildungserfolgs von besonderen Zielgruppen;
- Entwicklung der institutionellen und personellen Bedingungen zur Intensivierung und Verstetigung von Lernortkooperation.

Die insgesamt 18 geplanten Modellversuche sollen wissenschaftlich begleitet und durch eine modellversuchsübergreifende Programmträgerschaft evaluiert werden. Vor diesem Hintergrund ist zu erwarten, daß der in diesem Beitrag referierte Erkenntnisstand schon bald Erweiterungen und Differenzierung erfährt.

## Literatur

- AUTSCH, B. u.a.: Gestaltungsmerkmale der Kooperation von Betrieben, Berufsschulen und überbetrieblichen Berufsbildungsstätten. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 22 (1993) 2, S. 32–40.
- BECK, K.: Zur Kritik des Lernortkonzeptes – Ein Plädoyer für die Verabschiedung einer untauglichen pädagogischen Idee. In: W. GEORG (Hrsg.): Schule und Berufsausbildung. Gustav Grüner zum 60. Geburtstag. Bielefeld 1984, S. 247–262.
- BERGER, K.: Zur Lernortkooperation im Ausbildungsberuf Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel. In: H. PAULINI (Hrsg.): Kaufleute im Einzelhandel: Stand und Perspektive eines Berufs. Bielefeld 1998.
- DERS./WALDEN, G.: Zur Praxis der Kooperation zwischen Schule und Betrieb – Ansätze zur Typisierung von Kooperationsaktivitäten und -verständnissen. In: G. PÄTZOLD/G. WALDEN (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Berlin/Bonn 1995, S. 409–430.
- DIES.: Lernortkooperation zwischen Berufsschule und überbetrieblichen Ausbildungsstätten. In: R. HEERMEYER/M. LANFER (Hrsg.): Berufsbildung im Lernortverbund. Reader zur Fachtagung am 19./20. September 1996 im Rahmen des Modellversuchs GoLo. Wilhelmshaven 1997.
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Kooperation der Lernorte. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 26 (1997), Beilage zu H. 6.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE (BMBF) (Hrsg.): Reformprojekt Berufliche Bildung. Bonn 1997.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (BMBW) (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1990. Bad Honnef 1990.
- BOGALSKI, I./BALDIN, K.-M.: Die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen in der Kooperation von Betrieb und Schule. In: L. REETZ/T. REITMANN (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen. Hamburg 1990, S. 211–228.
- BOSSE, M./HUPPERTZ, J.: Lernortkooperation zwischen Volkswagen Coaching und den BBS II. In: Berufsbildung 1998, H. 50, S. 16–19.
- BUNK, G. u.a.: Organisationsformen beruflicher Anfangsausbildung im Vergleich. Mainz 1989.
- BUSCHFELD, D.: Kooperation an kaufmännischen Berufsschulen – eine wirtschaftspädagogische Studie. Köln 1994.
- DERS.: Lernortkooperation als Irrlicht? – Zwei Thesen zum Gegen-, Neben- und Miteinander im dualen System aus Sicht der kaufmännischen Ausbildung in kleineren und mittleren Betrie-

- ben. In: D. EULER (Hrsg.): Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte? Nürnberg 1998, S. 355–367.
- DERS./EULER, D.: Antworten, die eigentlich Fragen sind – Überlegungen zur Kooperation der Lernorte. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 23 (1994) 2, S. 9–13.
- CZYCHOLL, R.: Kritische Anmerkungen zum Postulat der Lernortkooperation in der Lehrerbildung für berufliche Schulen. In: D. EULER (Hrsg.): *Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte?* Nürnberg 1998, S. 405–414.
- DAMM-RÜGER, S. u.a.: Zur Qualität der betrieblichen Berufsausbildung. Die Struktur der Ausbildungsqualität im dualen System. *Berichte zur beruflichen Bildung* 1988, H. 10.
- DAUENHAUER, E.: Curriculum Elektroinstallateur im Handwerk. Ein empirischer Entwurf zur Erprobung an den Lernorten Schule, Betrieb und überbetriebliche Lehrwerkstatt. (Kultusministerium Rheinland-Pfalz, Berichte und Materialien, Bd. 8) Mainz 1975.
- DERS.: Curriculum Bankkaufmann. Ein empirisches Lehr-Lern-System für die Erprobung in der Sekundarstufe II. (Kultusministerium Rheinland-Pfalz, Berichte und Materialien, Bd. 18) Mainz 1978.
- DEISSINGER, T.: Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung. Markt Schwaben 1998.
- DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN: Gutachten über das berufliche Auszubildungs- und Schulwesen v. 10. Juli 1964. In: Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen. Empfehlungen und Gutachten, 1953–1965. Zusammengefasst von H. BOHNENKAMP/W. DIRKS/D. KNAB. Stuttgart 1966, S. 413–515.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 38: Die Bedeutung verschiedener Lernorte in der beruflichen Bildung. Stuttgart 1974.
- DÖRING, O./STAHL, T.: Innovation durch Lernortkooperation. Bielefeld 1998.
- EULER, D.: Lernortkooperation als Mittel zur Förderung von Transferkompetenz – Ansichten, Absichten und Aussichten. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): *Lernortkooperation und Abgrenzung der Funktionen von Betrieb und Berufsschule*. Bielefeld 1996, S. 183–205.
- DERS.: Modernisierung des dualen Systems – Problembereiche, Reformvorschläge, Konsens- und Dissenslinien. Untersuchung im Auftrag der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Nürnberg 1997a.
- DERS.: Sozialkompetenz als didaktische Kategorie – vom ‚didaktischen Impressionsmanagement‘ zu einem Forschungsprogramm. In: R. DUBS/R. LUZI (Hrsg.): 25 Jahre Institut für Wirtschaftspädagogik Universität St. Gallen – Schule in Wissenschaft, Politik und Praxis. St. Gallen 1997b, S. 279–317.
- DERS.: Kooperation der Lernorte in der Berufsbildung, Expertise für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Nürnberg 1999.
- DERS./BERGER, K. u.a.: Kooperation der Lernorte im dualen System der Berufsausbildung, Bericht über eine Auswertung von Modellversuchen für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Nürnberg/Berlin/Bonn 1999.
- DERS./TWARDY, M.: Duales System oder Systemdualität – Überlegungen zu einer Intensivierung der Lernortkooperation. In: M. TWARDY (Hrsg.): *Duales System zwischen Tradition und Innovation*. Köln 1991, S. 197–221.
- FELLER, G.: Lernorte im Rückblick von Absolventen: Wofür waren sie gut?. In: D. EULER (Hrsg.): *Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte?* Nürnberg 1998, S. 369–380.
- FRANKE, G./KLEINSCHMITT, M.: Das Blocksysteem in der dualen Berufsausbildung. *Berichte zur beruflichen Bildung* 1979, H. 19.
- GRÜNER, G.: Koordination betrieblicher und schulischer Ausbildung als Hauptproblem der Curricula der Teilzeit-Berufsschule. In: *Die berufsbildende Schule* 28 (1976) 1, S. 14–22.
- DERS.: Schule und Unterricht im Berufsbildungssystem. In: U. MÜLLGES (Hrsg.): *Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Bd. 2, Düsseldorf 1979, S. 349–376.
- HAHN, A.: Aktuelles Stichwort: Vollzeitschulische Berufsausbildung. In: *Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik* 13 (1998) 25, S. 145–170.
- HECKER, U.: Betriebliche Ausbildung: Berufszufriedenheit und Probleme, *Berichte zur beruflichen Bildung*. Berlin 1989, H. 106.
- HEIDEGGER, G./RAUNER, F.: Dualität der Lernorte und Lernortverbund – Begründungen und Perspektiven. In: G. PÄTZOLD/G. WALDEN (Hrsg.): *Lernorte im dualen System der Berufsbildung*. Berlin/Bonn 1995, S. 107–126.
- HOLLING, F./BAMME, A.: Die Alltagswirklichkeit des Berufsschullehrers. Frankfurt a.M. 1982.
- HOLZ, H.: Der unaufhaltsame Bedeutungszuwachs des Lernortes Arbeitsplatz. In: D. EULER (Hrsg.): *Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte?*, BeitrAB 214 des

- Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit. Nürnberg 1998, S. 397–404.
- KAU, W. u.a.: Berufsausbildung hat Zukunft, Ergebnisse einer Befragung von Mittel- und Großbetrieben. Bonn/Berlin 1997.
- KELL, A./KUTSCHA, G.: Integration durch Differenzierung der „Lernorte“? – Theoretische und praktische Aspekte der Lernortproblematik im Modellversuch Kollegschule Nordrhein-Westfalen. In: H.J. RUHLAND u.a.: Berufliche Sozialisation in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Lernorten. Krefeld 1983, S. 192–231.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK): Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Beschluß der Kultusministerkonferenz v. 14./15.3.1991 In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 87 (1991) 7, S. 590–593.
- DIES.: Weiterentwicklung des dualen Systems der Berufsausbildung. Thesen und Diskussionsvorschläge der KMK. Bonn 1997.
- DIES.: Überlegungen der KMK zur Weiterentwicklung der Berufsbildung. Verabschiedet von der Kultusministerkonferenz am 23.10.1998, o.O.
- KM-NRW (Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen): Verordnung über die Bildungsgänge in der Berufsschule. Runderlaß des Kultusministers v. 5.12.1989. In: GABl. NW – Teil I–42 (15.1.1990) 1, S. 4–7.
- KOLORIT: Kooperation der Lernorte im Bereich neuer Informationstechnologien. Abschlußbericht. Hrsg. von der Bezirksregierung Münster. Münster 1994.
- KRUSE, J./NAHM, K.: Phasenausbildung – ein Erfahrungsbericht zur Weiterentwicklung beruflicher Bildung. Köln 1979.
- KUTSCHA, G.: Die Zukunft des Dualen Systems – eine Situationsanalyse, in: Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung: Lernen am Arbeitsplatz – Veranstaltungsbericht. Bonn 1992, S. 9–15.
- DERS.: „Regulierte Pluralität“ – Entwicklungspfade aus der Sackgasse des Dualen Systems. In: Die berufsbildende Schule 50 (1998), S. 256–260.
- LAND BRANDENBURG: Potsdamer Eckpunkte zur Reform der Beruflichen Bildung. Potsdam 1998.
- LIPSMEIER, A.: Organisation und Lernorte der Berufsausbildung. München 1978.
- DERS.: Neue Technologien, Technikwissenschaft und Technikdidaktik in ihrer Relevanz für eine Didaktik beruflichen Lernens. In: Verbände der Lehrer an beruflichen Schulen und Kollegschulen in NW (Hrsg.): Berufliche Schulen – Multiplikatoren technologischer Innovation. Frankfurt a.M. u.a. 1987, S. 42–76.
- MÜNCH, J.: Pluralität der Lernorte – Vorüberlegungen zu einer Theorie. In: ders. (Hrsg.): Lernen – aber wo? Der Lernort als pädagogisches und lernorganisatorisches Problem. Trier 1977, S. 177–187.
- DERS.: Das berufliche Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Luxemburg 1982.
- PÄTZOLD, G.: Kooperation des Lehr- und Ausbildungspersonals in der beruflichen Bildung – Berufspädagogische Begründungen, Bilanz, Perspektiven. In: ders./G. WALDEN (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Berlin/Bonn 1995, S. 143–166.
- PÄTZOLD, G./DREES, G./THIELE, H.: Lernortkooperation – Begründungen, Einstellungen, Perspektiven. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 22 (1993) 2, S. 24–32.
- DIES.: Lernortkooperation und neue Qualifikationen. In: PÄTZOLD/WALDEN 1995, S. 431–450.
- DIES.: Kooperation in der beruflichen Bildung. Hohengehren 1998.
- PÄTZOLD, G./WALDEN, G. (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Berlin/Bonn 1995.
- DIES. (Hrsg.): Lernortkooperation – Stand und Perspektiven. Berlin/Bonn 1999.
- PÜTZ, H.: Veränderung in der Ausbildungslandschaft – Duales System auf dem Prüfstand. In: Wirtschaft und Berufserziehung 47 (1995) 2, S. 40–45.
- DERS.: Berufliches Lernen im Kontext ordnungspolitischer Kontroversen in der Berufsbildung. In: D. EULER (Hrsg.): Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte? Nürnberg 1998, S. 259–263.
- REINSCHMIDT, D.: Flexibilisierung und Kooperation zwischen Berufsschulen und Betrieben. In: Die berufsbildende Schule 49 (1997) 11/12, S. 315–318.
- ROSS, J.H.: Didaktische Parallelität im dualen System der kaufmännischen Berufsausbildung. Frankfurt a.M. 1993.
- SCHWIEDRZIK, B.: Kooperation und Blocksystem. Berichte zur beruflichen Bildung, Berlin 1980, H. 31.
- DERS.: Bedingungen der Zusammenarbeit von Ausbildern und Berufsschullehrern. In: G. PÄTZOLD (Hrsg.): Lernortkooperation. Heidelberg 1990, S. 15–30.
- SPEIDEL, N./KIENZLER, E.: Lernortkooperation: Duale Partner ziehen an einem Strang – Ein Erfahrungsbericht. In: Wirtschaft und Berufserziehung 50 (1998) 9, S. 295–300.

- STENDER, J.: Lernen im Netz – Neue Chancen für die Lernortkooperation in der kaufmännischen Erstausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 94 (1998) 3, S. 435–453.
- STÖWE, I.: Lernortkooperation in der Versicherungswirtschaft. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Lernortkooperation und Abgrenzung der Funktionen von Betrieb und Berufsschule. Bielefeld 1996, S. 47–57.
- THÜRINGER KULTUSMINISTERIUM/IHK ERFURT, OSTTHÜRINGEN, SÜDTHÜRINGEN: Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit der Staatlichen Schulämter und der Staatlichen berufsbildenden Schulen mit den Industrie- und Handelskammern des Freistaates Thüringen unter Einbeziehung der ausbildenden Unternehmen. Erfurt 1995.
- UHE, E.: Abstimmung „vor Ort“. In: Berufsbildung 1995, H. 34, S. 2.
- WALDEN, G.: Kooperation zwischen Berufsschule und Betrieb in kaufmännischen Berufen – Bestandsaufnahme. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Lernortkooperation und Abgrenzung der Funktionen von Betrieb und Berufsschule. Bielefeld 1996, S. 29–45.
- DERS./BRANDES, H.: Lernortkooperation – Bedarf, Schwierigkeiten, Organisation. In: PÄTZOLD/WALDEN 1995, S. 127–142.
- ZEDLER, R.: Berufsschule – Partner der Ausbildungsbetriebe. Ergebnisse einer Betriebsbefragung des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln. In: PÄTZOLD/WALDEN 1995, S. 181–192.
- DERS.: Kooperation mit der Berufsschule – aus Sicht der Betriebe. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Lernortkooperation und Abgrenzung der Funktionen von Betrieb und Berufsschule. Bielefeld 1996, S. 109–121.
- DERS./KOCH, R.: Berufsschule – Partner der Ausbildungsbetriebe, Ergebnisse einer Unternehmensumfrage. Köln 1992.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Dieter Euler, Friedrich-Alexander-Universität, Lehrstuhl für Pädagogik,  
insbesondere Wirtschaftspädagogik, Lange Gasse 20, 90403 Nürnberg